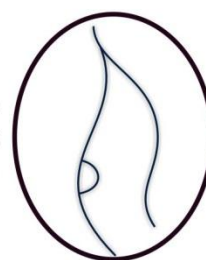




INTERFACE  
ISSN 1806-6062



## **Representações sociais de lugar na rede municipal de ensino de Palmas, Tocantins**

*Representación social de lugar en la red municipal de enseñanza de Palmas, Tocantins*

Débora Freitas do Carmo<sup>1</sup>  
Berenice Feitosa da Costa Aires<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta o resultado parcial da pesquisa realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO) para identificar sua representação social de lugar. Dá suporte metodológico a este trabalho a teoria das representações sociais proposta por Moscovici, a teoria complementar do núcleo central elaborada por Abric, que é uma abordagem estrutural em representações sociais. Para Abric (2001a), importa não somente o conteúdo de uma representação social, mas e, sobretudo, sua organização interna que é orientada por dois sistemas complementares: o sistema central e o sistema periférico. Obteve-se, como evocações centrais, para o significado de lugar os termos: casa, local, paisagem, espaço, moradia e ambiente, excetuando os conceitos paisagem e espaço, as demais evocações apontam, para a concepção de lugar em conformidade com Callai (2005a, 2005b), Carlos (2007, 1994), Santos (2004, 2006) e Tuan (1983), como o espaço de maior proximidade e identidade com o sujeito, historicamente por ele construído, como pausa no espaço dotada de afetividade e familiaridade. Os livros didáticos adotados conceituam lugar como o espaço do cotidiano, aquele mais próximo do dia-a-dia do sujeito direta ou indiretamente por meio das diversas mídias e pelas relações de produção e consumo.

**Palavras-chave:** Representação social. Lugar. Representação social de lugar.

### **Resumen**

Este artículo presenta el resultado parcial de la investigación realizada con alumnos del 6º año de la enseñanza primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Palmas (TO) para identificar su representación social de lugar. Da soporte metodológico a este trabajo la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici, la teoría complementaria del núcleo central elaborada por Abric, que es un abordaje estructural en representaciones sociales. Para Abric (2001a), no importa solamente el contenido de una representación social pero, sobre todo lo importante es su organización interna que es orientada por dos sistemas complementarios: el sistema central y el sistema periférico. Se obtuvo como evocaciones centrales para el significado de lugar los términos: casa, local, paisaje, espacio, vivienda y ambiente, excepto los conceptos paisaje y espacio, las demás evocaciones apuntan, para la concepción de lugar en conformidad con Callai (2005a; 2005b), Carlos (2007; 1994), Santos (2004; 2006) y Tuan (1983), como el espacio de mayor proximidad e identidad con el sujeto, históricamente por él construido, como pausa en el espacio dotada de afectividad y familiaridad. Los libros didácticos adoptados conceptúan lugar

<sup>1</sup> Mestranda em Geografia pela UFT/Campus de Porto Nacional, [deboraig@ig.com.br](mailto:deboraig@ig.com.br).

<sup>2</sup> Profa. Dra. dos cursos de Graduação e Mestrado em Geografia da UFT/Campus de Porto Nacional, [Berenice@uft.edu.br](mailto:Berenice@uft.edu.br)

como el espacio cotidiano, aquél más próximo del día a día del sujeto directa o indirectamente por medio de los diversos medios de comunicación y por las relaciones de producción y consumo.

**Palabras Clave:** Representación social. Lugar. Representación social de lugar.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresenta-se o resultado parcial da pesquisa que se propôs identificar a representação social de lugar dos sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO). Elegeram-se lugar, por ser esta a dimensão do espaço mais concreta, de vivência dos sujeitos; as turmas de 6º ano do ensino fundamental, por ter lugar como conteúdo curricular e, representação social, para se ter acesso ao conhecimento construído pelos sujeitos alunos sobre este conceito. Por representação social (RS) entende-se, em conformidade com Moscovici (1981), um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no curso da comunicação individual e social. As RS são uma forma específica de entender e de comunicar o que já se sabe, se constituindo num saber do senso comum e compreendendo este saber como produto das relações sociais, onde sujeito e objeto se equivalem, (Idem, 2013).

A identificação das RS de lugar dos alunos se apoia na teoria das representações sociais (TRS) de Moscovici e na teoria complementar do núcleo central proposta por Abric. A teoria do núcleo central é uma abordagem estrutural em RS, segundo Abric (2001a), recobra os conceitos de Moscovici, mas se difere desta por considerar que o conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. Duas representações de conteúdo comum podem ser totalmente distintas se o arranjo deste conteúdo, ou seja, se a estrutura interna for diferente, se a centralidade recair sobre elementos diferentes. Nesta abordagem a representação se constitui a partir de um duplo sistema: o central e o periférico, que embora distintos, têm função complementar. O sistema central confere à representação estabilidade e rigidez e é, relativamente, independente do seu contexto imediato, é a dimensão coletiva da RS; o sistema periférico responde pela mobilidade e flexibilidade da RS, permitindo sua ancoragem com a realidade e é a sua dimensão individual. Optou-se pela abordagem estrutural porque esta perspectiva privilegia a dimensão cognitiva das representações sociais.

Lugar enquanto conceito da ciência Geografia é a parcela do espaço geográfico onde os eventos e a vida real efetivamente acontecem; é o espaço vivido, do cotidiano; mais que um substrato, é espaço dotado de familiaridade, afetividade e identidade; é resultado da acumulação de tempos históricos; se contrapondo ao espaço com uma pausa no movimento, segundo os autores que dão sustentação teórica a esta pesquisa: Callai (2005a; 2005b), Carlos (2007; 1994), Santos (2004; 2006) e Tuan (1983). Lugar, para Cavalcanti (2006), é um conceito fundamental para a Geografia por ser a dimensão mais concreta do espaço de vivência dos sujeitos.

Para identificar a RS de lugar dos sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO), os dados coletados foram tratados pelo *software* EVOC elaborado por Vêrges e sua equipe. Deste modo, permitiu inferir que a centralidade da RS de lugar desses alunos, está em consonância com os conceitos de lugar dos pensadores que dão suporte teórico a esta pesquisa e com os conceitos apresentados nos livros didáticos adotados. As evocações mais frequentes e com as menores ordens médias de frequência, obtidas através do EVOC foram: **casa**, com frequência igual a 102 e ordem média de evocação de 1,676; **local**, com frequência igual 53 e ordem média de evocação de 1,811; **paisagem**, com frequência igual a 45 e ordem média de evocação de 1,378; **espaço**, com frequência igual a 44 e ordem média de evocação de 1,818; **moradia**, com frequência igual a 18 e ordem média de evocação de 1,556; **ambiente**, com frequência igual 11 e ordem média de evocação de 1,818.

## 2. REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Em 1961, Moscovici, com a obra *La psychanalyse, son image et son public*, apresenta as bases científicas de um novo paradigma da psicologia social, a teoria das representações sociais (TRS), para a qual sujeito e objeto se equivalem. A equivalência sujeito objeto para Abric (2001a, p.12), é o ponto de diferenciação mais marcante da TRS: “*Lo que para nosotros constituye el punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica – desarrollada fuertemente en los acercamientos behavioristas – entre sujeto e objeto*”, complementando sustenta que “*el estímulo y la respuesta son indisociables*”. Ao propor a TRS, Moscovici (2013, p. 45), dá ênfase ao saber como produto das relações sociais, “é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” e que resulta no saber de senso comum.

O saber do senso comum, para Jodelet (2001, p. 22), é um “objeto de estudo tão legítimo quanto este [o saber científico] devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais”. Entretanto, senso comum e ciência, para Moscovici (2013, p. 199), “são irreduzíveis um ao outro”. Na opinião de Alves-Mazzotti (2008, p. 26), a principal característica do saber de senso comum é a polifasia cognitiva, esta, com existência simultânea, no mesmo ser humano, de modos de pensamento distintos, em estágios de desenvolvimento cognitivo diferentes, onde cada um é condizente a uma necessidade específica em função da situação e interação social. Implicando na atuação de dois sistemas cognitivos: o operatório, encarregado das “associações, inclusões, discriminações, deduções” e o normativo – que realiza o controle, a seleção e “reelabora o material produzido pelo primeiro, com base nas normas e nos valores do grupo”. São dois os aspectos fundamentais das RS para a Psicologia Social, “os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio”.

No entendimento de Jodelet (2001), as pessoas têm necessidade de criar RS por ser imprescindível se informar sobre o que está posto no mundo que as rodeia. É a representação que, para Jovchelovitch (2011, p.21, 33), fornece a senha para a compreensão do que liga o conhecimento ao sujeito, a “comunidades e mundos da vida”, possibilitando “compreender tanto a diversidade como a expressividade de todos os sistemas de conhecimento”. A representação está na “base da construção da linguagem e da aquisição da fala, é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma culturas, no tempo e no espaço”. Por isso, alerta Madeira (1997, p. 12) que “o sentido atribuído a um objeto determinado não é uniforme, nem único, nem neutro; espelha as relações dos indivíduos entre si, com os outros, consigo próprios e com próprio objeto, sintetizando necessidades e demandas de diversas ordens”.

As RS, como as representações de algo por alguém, acredita Moscovici (2013, p.106), “são armazenadas na nossa linguagem e que são criadas num ambiente humano complexo”. Deste modo, segundo o autor (Ibid., p. 322), “nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”. Para tornar o mundo familiar, não é algo tão simples, é necessário que entrem em ação dois mecanismos de produção do senso comum: a ancoragem e a objetivação, que consequentemente, criam RS. A ancoragem faz com que o sujeito procure apoiar as ideias estranhas ou não familiares em categorias e imagens comuns, introduzindo-as no seu mundo familiar. É a objetivação que funde “a ideia de não familiaridade com a realidade”, transformando-se na “verdadeira

essência da realidade”, ou seja, torna um conceito, uma imagem, numa quase concretude, uma representação, a realidade.

A ancoragem se constitui no que Abric (2001a, p. 23) concebeu como elementos periféricos de uma RS que assumem papel coadjuvante, porém essencial: *“Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto”*. São aspectos hierarquizáveis quanto à distância em relação à objetivação – núcleo central: *“próximos al núcleo, desempeñan papel importante na concreción del significado de la representación, más distante de él ilustran, aclaran, justifican esta significación”*. São o elo *“entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación”*, são elementos funcionais da RS. A objetivação é comparada por Abric (2001a, p. 18) ao núcleo central à medida que *“no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación”*. Destaca-se que a teoria do núcleo central ou estruturante, não é uma abordagem complementar à TRS que, segundo Abric (2001a, p. 20), *“retoma en gran parte los analisis de Moscovici”*.

O núcleo central ou estruturante é o elemento base de uma representação por determinar a um só tempo sua significação e sua função, com isso apresentando as funções geradora e organizadora. A função geradora é aquilo que confere sentido e valor a um elemento, ou seja, é o elemento que cria ou transforma o significado de outros elementos da representação. E a função organizadora, exercida pelo núcleo central, é o eixo que unifica e estabiliza a representação. O subsistema central ou núcleo central, (Ibidem), é aquele que confere à representação social estabilidade e rigidez, se estruturam nos valores compartilhados pelos componentes de um grupo social, que Abric (2001a, p. 26) nomeia por sistema central e o caracteriza como, *“relativamente independiente del contexto inmediato en que el sujeto utiliza o verbaliza sus representaciones; su origen está en otra parte: en el contexto global – histórico, social, ideológico – que define las normas y los valores de los individuos y de los grupos”*.

O sistema central de uma RS é definido pela natureza do objeto e pela relação que o sujeito estabelece com ele e, para Abric (2001b), é um subconjunto da representação, formado por um ou vários elementos. O elemento mais estável, que é o núcleo central, cuja ausência modifica ou desestrutura a representação como um todo, consequentemente, é o mais resistente às transformações. Com isso, uma representação pode evoluir e se transformar superficialmente por mudanças de sentido ou de natureza de seus elementos periféricos ou polarizações secundárias, mas se transforma totalmente ou muda completamente seu sentido, quando seu núcleo central é questionado. O sistema periférico, (Ibid., p. 26-27), não é um elemento menor da representação, *“Al contrario, es fundamental puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad. Pero entendemos también que la heterogeneidad del sistema periférico no puede avalar la existencia de representaciones diferenciadas”*. O subsistema secundário ou periférico é caracterizado pelos binômios mobilidade e flexibilidade, individualizado e contextualizado, se nutrindo das experiências individuais do sujeito.

## 2.2 ENSINO DE GEOGRAFIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A contribuição mais importante e original da TRS, na opinião de Alves-Mazzotti (2008, p.24), foi a análise dos processos de ancoragem e objetivação, por propiciarem o entendimento de *“como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva”*. Tais mecanismos psicossociais, que atuam na

aprendizagem, remetem aos mecanismos de ancoragem e objetivação. A objetivação, como processo de materialização, é utilizada pelo fazer educacional no sentido tornar mais próximo da realidade dos sujeitos envolvidos, os conceitos, em geral, e os da geografia, em especial, trabalhados na educação formal. Contudo, é a ancoragem que dá início ao processo cognitivo, como postula Moscovici (2013), ao fazer a ponte entre o novo, o não familiar, ao estoque de saberes que cada um possui.

Cabe rememorar que os sujeitos alunos em sala de aula não constroem o conhecimento, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 39-40, grifo da autora), a partir de “mentes vazias de conteúdos, mas com todo um conjunto de representações **ingênuas** enraizadas elas próprias em crenças, usos e práticas de seu meio, o que nos remete outra vez à questão das representações sociais”. A TRS, por sua vez, para Aires (2010), é uma abordagem presente nas diversas discussões relacionadas ao vínculo entre sujeitos e objetos, bem como, nos conhecimentos produzidos nas relações sociais. Pois, o estudo das RS viabiliza a compreensão de como os aspectos sociais agem sobre o processo educativo, como interferem nos seus resultados e têm como uma das funções específicas identificar e orientar práticas. Cavalcanti (2006, p. 32) acrescenta que o estudo das RS se apoia na “vida cotidiana e na atividade cognitiva dos sujeitos”.

No ato de ensinar, na compreensão de Castellar (2007), há uma referência à ação direta do adulto sobre a criança ou mesmo sobre o adulto nesta condição. Como contraponto, defende que se trabalhe com a construção de conhecimentos em que o professor é tão somente um mediador destes. A aprendizagem fundamentada na construção do conhecimento, tem o sujeito aluno como “mentalmente ativo na aquisição dos saberes, estabelecendo-se como objetivo prioritário a potencialização de suas capacidades de pensamento”. Levando em conta que a mediação do professor desempenha a função de “favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito aluno e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar)”, (Ibid., p. 39; 67). Propondo com isso que a aprendizagem seja significativa, seja consequência de uma elaboração pessoal de conhecimentos a partir da apropriação dos conteúdos de ensino.

Bento e Cavalcanti (2009), compreendem a escola como o lugar de encontro dos saberes de diferentes culturas que são transmitidos ao longo da história dos distintos grupos sociais, como espaço da educação formal por excelência. Com isso, é responsabilidade da escola oportunizar situações de aprendizagem capazes de dialogar com o espaço de vivência dos sujeitos alunos, por isso as autoras entendem ser primordial oferecer experiências concretas que diminuam a distância entre os alunos e os conteúdos. E, chamam a atenção para a necessidade de se considerar a aprendizagem um processo focado no aluno e que, por isso, todas as ações devem se orientar para a construção do conhecimento por este sujeito. O processo de aprendizagem, segundo Castellar (2007, p. 38), “consiste em conjugar, confrontar ou negociar o conhecimento entre o que vem de exterior e o que há no interior” das pessoas, aproximando-se do que preconiza Moscovici (2013) com a teoria das representações sociais.

As RS, para Pinto e Castrogiovanni (2009, p. 291), “sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos”. Portanto, como afirmara Guareschi (2007), tais representações tratam de um saber social e prático da realidade vivida que se desenvolve diante dos processos de comunicação estabelecidos no meio social e pessoal. A comunicação para Cavalcanti (2006, p. 32), é um aspecto conformador das RS e, estas “são um conjunto de ideias, concepções, imagens, produzidas e mantidas e partilhadas coletivamente”. Por ser a constituição de uma representação um exercício público, Jovchelovitch (2011) assegura que é pela comunicação que ela se torna factível, evidenciando a íntima relação entre a construção do conhecimento e os sistemas de comunicação dos sujeitos sociais que atuam construindo

representações de objetos, conceitos e fenômenos e, ao mesmo tempo em que se modificam, são modificados neste processo contínuo.

A comunicação entre os sujeitos professores e alunos e destes entre si e no meio social é o que possibilita a construção do conhecimento, sendo, pois, o professor um mediador na elaboração deste de conhecimentos pelo sujeito aluno. O processo educativo, como reforça Aires (2010), necessita ser entendido na sua totalidade, fazendo com que o sujeito se considere parte deste todo. Assim, enquanto sujeito social, a criança se apropria do espaço ao tempo que o constrói como seu espaço de vida e, ao fazê-lo, constrói o lugar. Nesse sentido, Callai (2005a, p.233) à semelhança de Tuan (1983) admite que a criança vai “ampliando e complexificando” seu espaço de vivência e a compreendem como sujeito na construção do espaço.

O processo de comunicação professor aluno, na rede municipal de Ensino de Palmas (TO), segue Referencial Curricular do Ensino Fundamental, (TOCANTINS, 2009) e tem como ferramenta de apoio principal o livro didático. São 3 os livros adotados para as treze escolas que participam deste estudo: Vontade de saber Geografia – 6º ano, Torrezani (2012) – oito escolas; Projeto Araribá: Geografia - 6º ano, Editora Moderna (2007) – quatro escolas; Geografia nos dias de hoje – 6º ano, Giardino; Ortega; Chianca (2012) – uma unidade escolar. O referencial curricular adotado prevê como conteúdos mínimos:

A Geografia e Espaço Geográfico. Noções de lugar; tempo e espaço. Espaço, Sociedade e Cidadania. O estado e o município onde vive (Tocantins). As diferentes formas de agrupamentos sociais. Sociedade tecnológica e natureza. As sociedades se organizam e produzem seus espaços (urbano e rural). Os setores econômicos (primário, secundário e terciário). Aspectos físicos e sociais do Tocantins. Paisagens naturais e artificiais. A ocupação dos espaços: sociedades e culturas. As várias maneiras de representar o espaço: cartografia. Estrutura interna e externa da Terra. Tectonismo e vulcanismo. Geografia e meio ambiente. Os modos de produção. Os meios de transporte, comunicação e comércio (nacional e internacional). A Terra como forma de poder – Movimentos dos atingidos por barragens. O MST – Movimento dos sem terras no Brasil. Comissão pastoral da terra (PT). A água, (TOCANTINS, 2009, p.133).

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

No movimento de apropriação do espaço e construção do lugar, os alunos enquanto sujeitos sociais constroem seu espaço de vivência e a representação deste lugar. Objetivando identificar a representação social de lugar dos alunos do 6º da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO) realizou-se uma pesquisa com amparo nas teorias da representação social e do núcleo central. Participam desta pesquisa uma turma de 6º ano do ensino fundamental de 13 unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO) que ofertaram vaga para esta série/ano em 2014, perfazendo o total de 364 sujeitos alunos. Este recorte amostral representa 4,42% do alunado das 13 escolas, que é de 8.228 alunos; 29,86% do alunado de 6º ano do ensino fundamental dessas unidades escolares, que soma 1.219 estudantes; 14,50% do alunado total do 6º ano do ensino fundamental de toda a rede, 2.510 matrículas. Observada a representatividade da amostra, essas escolas foram privilegiadas seguindo o critério de proximidade entre si; facilidade de acesso – se localizam na zona central desta cidade.

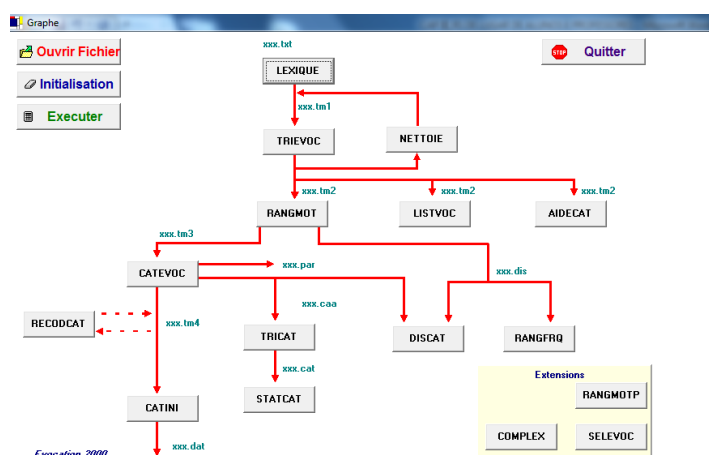
A abordagem em representação social que oferece suporte para identificação da representação social de lugar dos sujeitos desta pesquisa foi a estrutural, proposta por Abric na década de 1970 e detalhada na seção referencial teórico deste artigo. Na abordagem estrutural, a estratégia de coleta de dados mais recomendada, na compreensão de Sá (1998), são as técnicas de associação livre ou evocação livre, que segundo Abric (2001a, p. 59):

*Consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo – por lo tanto menos controlado – y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.*

Seguindo as recomendações de Abric (2001a), elaborou-se um teste de livre associação de palavras (TALP), com o termo indutor “Lugar significa...” para o qual solicitou-se 3 palavras que deveriam escritas em 3 retângulos – na ordem que fossem evocadas, da esquerda para a direita. Foi solicitado também que os alunos dessem o significado, naquele contexto, da palavra do primeiro retângulo, ou seja, da primeira evocação.

Para a aplicação deste TALP aos sujeitos alunos procedeu-se ao agendamento junto a cada unidade escolar, cabe ressaltar que as escolas ficaram livres para indicar a turma que participaria da pesquisa. Aplicou-se o teste para os alunos que se encontravam presentes na sala de aula na data e horário que a equipe diretiva de cada unidade educacional estipulou. Os testes foram aplicados pela pesquisadora no horário normal das aulas e na presença de um professor ou outro profissional daquela escola que se encontrava na sala, podendo ser o de Geografia ou não. Foi esclarecido que: era uma pesquisa acadêmica; não era obrigatória a participação; os instrumentos não deveriam ser identificados.

**Figura 1** – Interfaces do programa EVOC 2000



Fonte: Tela do software Evoc 2000

Os dados foram transcritos para uma planilha *Microsoft Excel*, em cada linha representava um sujeito. Na sequencia criou-se uma planilha com somente as colunas: de identificação dos sujeitos e as que continham as evocações, para ser salva num arquivo em formato csv que permitiu sua importação pelo EVOC 2000. O EVOC, conforme Figura 1, se constituiu de um conjunto de 16 programas articulados que permite identificar o conteúdo e a estrutura da RS, considerando as dimensões individual e coletiva. A dimensão individual – ao oferecer a ordem de evocação dos termos – e a dimensão coletiva – ao ponderar a frequência dessas evocações. Para tratar os dados coletados para fins de elaboração deste artigo foram utilizados somente LEXIQUE; TRIEVOC; NETTOIE; RANGMOT e TABRGFR, que se mostraram suficientes para a construção do quadro de quatro casas que possibilitou identificar as cognições mais centrais da representação social. Cabe destacar que o programa TRIEVOC, possibilita uma triagem das evocações permitindo sua correção ortográfica, supressão de termos sem sentido para o contexto, bem como de artigos, verbos no infinitivo etc. O programa TABRGFR é que apresenta o quadro de quatro casas. Adotou-se como parâmetros

para elaboração deste quadro: frequência mínima igual a 5; frequência intermediária igual a 10 e como ponto de corte para as ordens médias de evocações 1,9, como apontado pelo programa RANGMOT.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: LUGAR PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DA REDE MUNICIPAL ENSINO DE PALMAS (TO)**

Lugar é o espaço concreto das ações do ser humano em sociedade, para Callai (2005b), estudá-lo e entendê-lo, em geografia, significa compreender o que ocorre no espaço de vivência dos sujeitos para além das suas condições naturais ou humanas. Isso possibilita ao sujeito ter conhecimento de sua história, bem como, ter a capacidade de entender o que ali sucede ou sucedeu. Na perspectiva de Callai; Castellar; Cavalcanti (2007), à semelhança de Santos (2004, 2006) e (2007, 1994), lugar é um conceito relevante para a Geografia, principalmente, em tempos de globalização, pois é nele que tudo acontece de fato. É a dimensão mais concreta de vivência dos sujeitos e figura dentre os conteúdos do componente curricular Geografia estabelecidos para o 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas – TO, em conformidade com o Referencial Curricular, (TOCANTINS, 2009).

Lugar para Tuan (1983, p.179; 181-2; 184), está marcado pelas dimensões espacial e histórica, como “qualquer objeto estável que capta nossa atenção. [...] certos objetos, quer naturais ou feitos pelo homem, persistem como lugares através da eternidade do tempo sobrevivendo ao apoio de determinadas culturas” e em diferentes escalas. Como um ponto na paisagem, o lugar tem sua percepção e representação afetada pelo “interesse que desperta e sem perder inteiramente sua identidade”, por exemplo, uma casa “é uma área onde uns se preocupam com os outros, reservatório de lembranças e sonhos”. Fazendo de lugar, (Ibid., p.4; 7), um espaço dotado de significado e definição, pausa no movimento que permite sua localização e proteção, é um “centro de reconhecido valor”, uma ideia de permanência, que pode se experienciar “tanto de modo íntimo como conceitual”.

Na contemporaneidade, o movimento de globalização tenta homogeneizar tudo e todos os espaços, as fronteiras são transpostas tanto pelo intercâmbio econômico como de pessoas e, ainda assim, é possível perceber que em certas áreas, os lugares mantêm características que lhes permitem ter identidade própria. Ainda com base na divisão do trabalho, Santos (2004, p.84) pondera que “Cada lugar é uma combinação particular de modos de produção particulares”, acentuando seu caráter individual no mundo globalizado. Ao tratar do meio técnico-científico-informacional, Santos (2006, p. 247) classifica lugar segundo as regras do capital, ao argumentar que, “Os lugares se distinguem pela diferente capacidade de oferecer rentabilidade de rendimentos”.

Deste modo, lugar pode ser associado ao recorte espacial mais próximo da realidade vivida, é a concretude das ações do ser humano em sociedade, decorre da história dos que o vivenciam e para Santos (2004), no tempo presente, sua forma atual, é resultado da sucessão de tempos passados. Os lugares, (Ibid., p.57), “são uma combinação localizada de variáveis sociais – mudam de papel e de valor, à medida que a história vai se fazendo”. Também com ênfase nos aspectos históricos, Callai; Castellar; Cavalcanti (2007, p.94), entendem lugar como território apropriado que revela a história dos que vivem e viveram ali e como “resultado das relações, das histórias em diferentes tempos, [...] gera necessidades, exige definições, impõe limites e apresenta possibilidades”.

Lugar enquanto a dimensão do espaço mais concreta dos sujeitos, dotado de afetividade, de segurança, como o espaço familiar, de vivência que pode ser experienciado, sentido pelos sujeitos que os constrói no seu cotidiano. Lugar como termo indutor do TALP



aplicado aos 364 sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO) produziu mais de 1.000 evocações. Após a triagem restando 845 depois de triadas, 235 eram palavras ou pequenas expressões diferentes e destas 147 foram evocadas uma única vez. Ocupando o quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas tem-se, segundo Sá (2002) as palavras com maior grau de centralidade, conforme os paramentos descritos na seção anterior, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1** – Termos de maior centralidade no quadro de quatro casas

<b>Termo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ordem média de evocação</b>
Casa	102	1,676
Local	53	1,811
Paisagem	45	1,378
Espaço	44	1,818
Moradia	18	1,556
Ambiente	11	1,818

Fonte: CARMO (2015)

**Casa** foi o termo com maior frequência, evocado por 102 sujeitos, baixa ordem média de evocação o que significa dizer que este termo foi evocado por 50 sujeitos na primeira posição, por 35 e 17 sujeitos, na segunda e terceira posição, respectivamente. Com significação semelhante **Moradia** foi evocada por 18 sujeitos e aparece a segunda menor OME, sendo evocada por 10 sujeitos na primeira posição, por 6 sujeitos na segunda e 2 na terceira. Enquanto lugar, **casa** e **moradia** podem ser associados à Geografia Humanística de Tuan (1983, p.4-7), como o espaço dotado de significado e definição, um “centro de reconhecido valor”, uma ideia de permanência, que pode se experienciar de “modo íntimo”. É no âmbito da casa e por consequente da moradia que, ainda durante a infância, ocorre o primeiro alargamento de horizontes do ser humano na conquista do espaço em consonância com seu tempo de vida e à ela volta seu limite de horizonte com o avançar da idade do sujeito. Dotada de afetividade, sentimento de pertença, de familiaridade. A **casa** e por similitude a **moradia**, no entendimento de Carlos (2007, p.12), “se refere a um lugar determinado no espaço, a uma localização e distância construída pelo indivíduo e a partir da qual se relaciona com outros lugares da cidade, atribuindo-lhes qualidades específicas”.

**Local**, evocado por 53 sujeitos, com OME igual 1,811 e sendo evocado por 23, 17 e 13 sujeitos, respectivamente na primeira, segunda e terceira posição. **Local** concebido como um ponto determinado, um endereço, significa lugar para Tuan (1983, p.6), pois, “lugar é pausa; cada pausa no movimento torna passível que localização se transforma em lugar”. Para Carlos (2007) **local** consta como atributo de lugar. É um lugar específico ao qual se refere Callai (2005b, p.84) ao afirmar que as “regras podem ser gerais, os interesses universais, mas concretamente se materializam em algum lugar específico”. Na concepção de Santos (2006), lugar pode ser definido, dentre outras formas, como o depositário último de um evento e que pode ser delimitado pela unidade e continuidade histórica deste evento em determinado espaço, considera **local** uma dimensão do espaço.

**Paisagem**, evocada por 35 sujeitos na primeira posição, 3 na segunda e 7 na terceira, lembrada por 45 sujeitos no total e com a menor OME, pode vir a compor a representação social dos alunos. Contudo, nem todos os elementos do quadrante superior esquerdo formam uma RS e, para efeito deste estudo não foi considerada como definição de lugar, por ser esta outra dimensão, conceito ou categoria de análise do espaço geográfico. Tuan (1983) chama a atenção para lugar com um ponto na paisagem e não se confundindo com ela. Santos (2006, p.12) considera **paisagem** “uma categoria analítica interna” de espaço.

**Espaço** com frequência de evocação igual a 44, lembrado na primeira posição por 20 e por 12 sujeitos na segunda e na terceira posição respectivamente, decorre disso sua OME de

1,818, a maior dentre as cognições deste quadrante. O espaço geográfico, objeto de estudo da geografia, tal como nos apresenta Carlos (1994), para quem, na divisão internacional da ciência, coube à Geografia sua análise. Neste estudo lugar é uma dimensão de análise, de compreensão do espaço, um recorte espacial que permite observar o que acontece de fato. Para Tuan (1983), espaço é o contraponto de lugar, remete a movimento, a amplitude, a liberdade.

**Ambiente**, foi evocado por 11 sujeitos e sua alta OME neste quadrante, igual a 1,818 é explicada pelo fato de que 03(três) sujeitos a evocaram na primeira posição, 07 (sete) na segunda e 01(um) na terceira. Não é considerado um significado de lugar, ao contrário em Santos (2006) com o determinante meio, se assemelha a espaço.

Conclui-se que as duas evocações mais frequentes **casa** e **local** estão em consonância com o conceito de lugar, tal como apresentado neste estudo: como o espaço mais próximo do sujeito, carregado de afetividade, historicamente produzido, depositário último de qualquer evento. Nesta análise preliminar, parece razoável considerar a importância do elemento **casa** para centralidade desta representação social de lugar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise constatou-se que dentre as cognições de maior centralidade, **casa** é o elemento mais frequente e com OME menor que o parâmetro estipulado, se somada a **moradia** que por definição pode ser considerada seu sinônimo, **casa** teria frequência superior ao dobro da segunda colocada **local**. Disso decorre que **casa** pode compor o núcleo central da representação social de lugar dos sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Palmas (TO). Infere-se que dentre as cognições mais centrais, 50% delas - **casa**, **local** e **moradia**, considerando que **casa** teve frequência 102, praticamente duas vezes a segunda mais evocada, local, que foi lembrada por 53 sujeitos são condizentes com as definições de lugar apresentadas neste estudo. Observa-se que os livros didáticos adotados pela Rede Municipal de Ensino de Palmas (TO), para as escolas pesquisadas, conceituam lugar de maneira similar, como o espaço do cotidiano, aquele mais próximo do dia-a-dia do sujeito, proximidade esta que pode ser física – direta ou indireta, por meio das diversas mídias, bem como, pelas relações de produção e consumo. Diante do exposto, conclui-se que os alunos que participaram deste estudo possuem compreensão adequada da dimensão espacial lugar em Geografia.

## REFERÊNCIAS<sup>3</sup>

ABRIC, J. C. (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2001a.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001b.

AIRES, B. F. C. **Educação ambiental e meio ambiente no contexto de Palmas “capital ecológica”**. 2010. Tese (doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudo sócio Ambientais, Goiânia, 2010. Disponível em:

<[http://ciamb.prpg.ufg.br/uploads/104/original\\_Berenice\\_\\_Tese.pdf](http://ciamb.prpg.ufg.br/uploads/104/original_Berenice__Tese.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008. Disponível em:

---

<sup>3</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> >. Acesso em: 3 maio 2014.

BENTO, I. P.; CAVALCANTI, L. S. Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. In: **EMPEG**. 10º Encontro nacional de práticas de ensino em Geografia, de 20 de agosto a 2 de setembro de 2009 em Porto Alegre. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(37\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(37).pdf)>. Acesso em: 25 jun. 14.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005a. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 4. Ed. Porto Alegre: Meditação, 2005b.

\_\_\_\_\_. CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S. **Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil**. Terra Livre, Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, ano 23, v. 1, n.28, p. 91-108, jan. jun./2007.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLAR, S. M.V.. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. 1. Reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

EDITORA MODERNA (Org.). Projeto Araribá: Geografia 6º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

GIARDINO, Claudio; ORTEGA, Ligia; CHIANCA, Rosaly Braga. **Geografia nos dias de hoje**, 6º ano. São Paulo: Leya, 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. (1981). On social representation. In: **Forgas, J. P.** (Ed.). *Social Cognition* (pp. 181-209). London: European Association of Experimental Social Psychology/ Academic Press.

PINTO, K.; CASTROGIOVANNI, A. C. As representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola. In: **Revista Geografia: Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v.13, n.2, p. 285-294, 2009.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revisada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Palmas, 2009.

TORREZANI, Neiva Camargo. Vontade de saber Geografia, 6º ano. São Paulo, FTD, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.